

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

Bándli Judit¹A PRAGMATIKAI KOMPETENCIA FOGALMA
A NYELVOKTATÁSBAN

Abstract

Pragmatic competence is necessary to communicate effectively in a language. The aim of this paper is to define the concept of pragmatic competence in language teaching and learning. Pragmatic and communicative competence is closely related to each other, so the paper analyses the content of pragmatic competence using the best-known communicative competence models of language teaching and the CEFR. In Bachman's model (1990) pragmatic competence consists of two parts: illocutionary and sociolinguistic competence, which wholly or partly appear in other communicative competence models. Deficiencies of pragmatic competence cause pragmatic (sociopragmatic and pragmalinguistic) failures also introduced in this paper.

Keywords: communicative competence, pragmatic competence, pragmatic failure, language teaching, CEFR

Kulcsszavak: kommunikatív kompetencia, pragmatikai kompetencia, pragmatikai félresiklás, köztesnyelvi pragmatika, nyelvoktatás

1. Problémafelvetés

A nyelvtanárok tisztában vannak azzal, hogy a nyelvórákon a grammatikai szabályokon túl nagy súlyt kell fektetni a nyelvhasználat problémakörére is. A nyelvtanuló számára közvetíteni kell az adott beszélőközösség kommunikációját irányító elveket, és a lehetőségekhez mérten a legtöbb beszédhelyzetre fel kell készíteni őket. Ez a tanárok mellett a tankönyvírók felelőssége is, mert nagyon fontos, hogy a szövegek megfelelő nyelvhasználati mintákat közvetítsenek.

A nyelvórai képességfejlesztés sarkalatos pontja tehát a pragmatikai kompetencia fejlesztése, melynek jelentőségére kitér a nyelvoktatás alapidokumentuma, a Közös Európai Referenciakeret is. A nyelvoktatással foglalkozó szakemberek számára nyilvánvaló, hogy a pragmatikai kompetencia a nyelvhasználatra vonatkozó fogalom, de nem feltétlenül egyértelmű, hogy pontosan milyen alkompetenciákat takar, s az sem magától

¹ Bándli Judit PhD, az ELTE BTK Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszékének oktatója, bandli.judit@btk.elte.hu

értetődő, hogy miként viszonyul a nyelvoktatás másik fontos fogalmához, a kommunikatív kompetenciához. Az alábbiakban a nyelvoktatásra legnagyobb hatást gyakorló-kommunikatív kompetenciafelfogások (modellek) segítségével elemzem a pragmatikai kompetencia és a kommunikatív kompetencia viszonyát, és megvizsgálom, hogy a különböző források milyen tudást rendelnek a pragmatikai kompetencia fogalmához, végül kitérek a pragmatikai kompetencia hiányosságából fakadó jelenségekre is.

2. Kompetencia – kommunikatív kompetencia

Chomsky (1965) vezette be a nyelvészetbe a kompetencia fogalmát, amely a nyelvoktatásban is nagy szerephez jutott. Definíciója szerint a nyelvi kompetencia olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvet működtető szabályok alapján grammatikailag helyes közléseket alkossunk, illetve elkülönítsük a helyes mondatokat a helytelenektől. A kompetenciát tehát mondatokat generáló szabályrendszerként fogja fel, amelynek az ideális beszélő és hallgató a birtokában van. Hymes (1972) szűknek találta ezt az értelmezést, mert nem veszi figyelembe a nyelv társadalmi dimenzióit. A nyelvhasználonak ugyanis céljai elérése érdekében nem csupán grammatikailag helyes mondatokat kell létrehozni, hanem a társadalmi normáknak és az adott szituációnak megfelelő megnyilatkozásokat kell alkotnia. Hymes ezt a képességet kommunikatív kompetenciának nevezte el kitágítva ezzel a kompetencia fogalmának érvényességi körét.

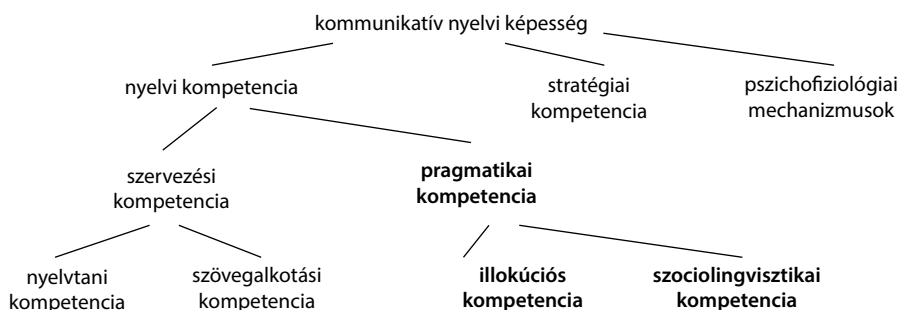
A hymes-i elmélet közvetlenül hatott a nyelvpedagógiára és az idegennyelv-oktatás gyakorlatára, így a kommunikatív kompetencia a 70-es években kibontakozó kommunikatív nyelvoktatás alapkiefezésévé vált. Az évtized második felétől kezdve az alkalmazott nyelvészeti kutatások tovább árnyalták az értelmezését és különböző kommunikatív kompetencia modellek születtek, amelyek arra törekedtek, hogy minél alaposabban definiálják a nyelvoktatásnak ezt a komplex „célképzetét” (Bárdos 2005: 162). Mivel ezeknek a modelleknek a célja a korszerű nyelvtudás leírása, nyilvánvaló, hogy tartalmuk az időben előrehaladva változik, bővül, formálódik (Bárdos: 2005: 162).

A klasszikus kommunikatív nyelvoktatás legismertebb modelljei Canale és Swain nevéhez fűződnek. Az előbbi a kommunikatív kompetenciát az alábbi alkompetenciákra bontja: grammatikai, szociolingvisztikai és stratégiai kompetencia (Canale–Swain 1980). Canale (1983) később negyedik tényezőként bevezeti a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát (discourse competence) is. A grammatikai kompetencia fonetikai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai ismereteket tartalmaz, és lényegében megegyezik a Chomsky-féle nyelvi kompetenciával. A szociolingvisztikai kompetencia az adott szociokulturális kontextusnak, a társadalmi elvárásoknak megfelelő nyelvhasználat képessége, a beszéd- és szövegalkotói kompetencia pedig a szövegkohéziót és a koherenciát biztosító tudás. A stratégiai kompetencia itt a beszélő hiányosságainak leplezésére szolgáló elkerülési technikák ismeretét jelenti. Mint látható ebben a felfogásban a kommunikatív kompetencia magában foglalja a grammatikailag helyes mondatok alkotását (nyelvi kompetencia) és a szituációnak megfelelő nyelvi viselkedést (szociolingvisztikai kompetencia) is, sőt ezeken kívül további képességeket is feltételez.

3. A pragmatikai kompetencia a nyelvtudásmodellekben

A továbbiakban olyan modelleket vizsgálunk meg, amelyekben megjelenik a pragmatikai kompetencia kifejezés, és megvizsgáljuk a fogalom tartalmát. Canale és Swain modelljét Bachman (1990), majd Bachman és Palmer (1996/2010) gondolta tovább. A modellek nem egységesek a leírt nyelvtudás megnevezésében: a kommunikatív kompetencia terminus mellett léteznek egyéb kifejezések is, Bachman rendszerében (1990) például a *kommunikatív nyelvi képesség* (*communicative language ability*) szerepel.

1. ábra: A pragmatikai kompetencia helye és összetevői Bachman (1990) modelljében



Bachman modelljében a kommunikatív nyelvi képesség három fő összetevője a nyelvi kompetencia, a stratégiai kompetencia, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusok (a produktív és receptív nyelvhasználatot segítő fiziológiai és neurológiai folyamatok). A nyelvi kompetenciát (*language competence*) szervezési és pragmatikai kompetenciára bontja. A számunkra legérdekesebb pragmatikai kompetencia szociolingvisztikai és illokúciós kompetenciából áll. Előbbi a beszélőnek azt a képességét jelenti, hogy az adott kontextusnak megfelelő megnyilatkozásokat tud létrehozni, utóbbi pedig arra utal, hogy a nyelvet hatékonyan tudjuk használni a különböző kommunikációs szándékok megvalósítására, azaz megnyilatkozásaink valódi szándékainkat tükrözik.

Bachman és Palmer 1996-os modelljükben a *kompetencia* helyett már a *tudás* (*knowledge*) kifejezést használják anélkül, hogy ezt a változtatást részletesebben megindokolnák (1996: 67). Bachman rendszeréhez hasonlóan a nyelvi tudás itt is két részre oszlik: szervezési és pragmatikai tudásra, amely a szociolingvisztikai és az ún. funkcionális tudásból épül fel. A funkcionális tudás lényegében megegyezik Bachman illokúciós kompetenciájával.

A két modellt összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a pragmatikai kompetencia/pragmatikai tudás tartalma lényegében ugyanaz. A szociolingvisztikai kompetencia a beszédhelyzethez és beszédpartnerhez való alkalmazkodás képességére vonatkozik,

és a különböző nyelvváltozatok, regiszterek, kulturális utalások, alakzatok, idiómák ismeretét feltételezi. Bachman és Palmer 2010-es munkájában, amely kisebb eltéréseket tartalmaz az 1996-oshoz képest, a szociolingvisztikai kompetencia részeként megjelennek a speciális műfajra (hivatalos levél, baráti e-mail stb.) vonatkozó ismeretek is. Az illokúciós kompetencia (Bachman 1990), illetve a funkcionális tudás (Bachman és Palmer 1996/2010) a beszédszándékok kifejezését jelenti. A modellekben a következő funkciók tartoznak ide:

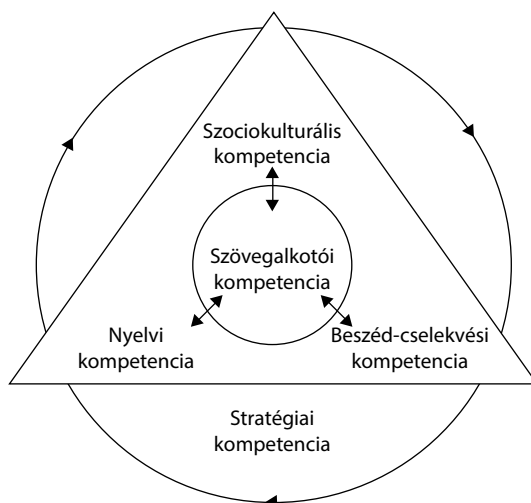
- a. referenciális funkció²: érzelmek, gondolatok kifejezése,
- b. manipulatív funkció: a beszédpartner tetteinek befolyásolása (kérés, javaslat, parancs), kapcsolattartás (köszönés, bocsánatkérés, bók, sértés),
- c. heurisztikus funkció: a világról való tudásunk gyarapítása, kezelése (problémamegoldás, az információ megszerzése/visszatartása),
- d. imaginatív funkció: képzeletünk működtetése, különböző nyelvi tartalmak kitalálása (humor, költészet).

Bachman, valamint Bachman és Palmer, modelljeinek pragmatikai kompetenciafoglalása párhuzamba állítható Leech (1983) szemléletével, amely a pragmatikán belül megkülönbözteti a szociopragmatika és a pragmalingvisztika fogalmát. A szociopragmatikát a pragmatika szociológiai felületeként, a pragmalingvisztikát pedig a pragmatika nyelvészethez legközelebb álló területeként definiálta (Leech 1983:10-11). A szociopragmatika a nyelvhasználat szociokulturális aspektusaival foglalkozik, a pragmalingvisztika pedig a megnyilatkozáshoz felhasznált nyelvi eszközök és az általuk közvetített illokúció kapcsolatával.

Mint látjuk, ezek a modellek a pragmatikai kompetenciát a kommunikatív nyelvi képesség szerves részeként értelmezik. Canale és Swain (1980), illetve Canale (1983) modelljeiben nem szerepel a pragmatikai kompetencia, csak a szociolingvisztikai kompetencia fogalma, amely azonban Bachman (1990), valamint Bachman és Palmer (1996/2010) elméletében a pragmatikai kompetencia része. Ezt szem előtt tartva megállapíthatjuk, hogy ha a pragmatikai kompetencia fogalma nem is, de annak részkompetenciája jelen van már Canale és Swain modelljeiben is.

Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995) kifejlesztették a kommunikatív kompetencia pedagógiai modelljét. Eredetileg az orális kommunikáció leírására hozták létre, de sok szempontból érvényes az írás- és olvasáskészség elemzésére is.

² *ideational function*, Bárdos fordításában *referenciális funkció* (2002:100)



2. ábra: Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell: A kommunikatív kompetencia modellje
(1995) Bárdos (2005:100) alapján

Az előzőektől eltérően ebben a rendszerben nincs jelen a pragmatikai kompetencia fogalma, megjelenik viszont a beszéd-cselekvési (actional) és szociokulturális kompetencia, amelyek szoros kapcsolatban állnak az előző modellek pragmatikai kompetenciájával.

A beszéd-cselekvési kompetencia a kommunikatív szándék közvetítésének és megértésének képességére vonatkozik, két területe a nyelvi funkciókkal és a beszédaktusok eszközkészletével kapcsolatos tudás. A nyelvi funkciók tudása itt az alábbi alfunkciókat tartalmazza: kapcsolattartás a beszédpartnerrel (pl. fatikus nyelvi elemek), információkérés és -adás, vélemények, attitűdök és érzelmek kifejezése, a beszédpartner meggyőzése, a beszélők közti konfliktus „kezelése” (hibáztatás, kritizálás, bocsánatkérés, megbocsátás stb.), valamint a jövőre vonatkozó szándékok megfogalmazása (ígéret, szándék, terv, vágy). A beszédaktusok eszközkészletére vonatkozó tudás arra utal, hogy milyen összekapcsolódó stratégiákat alkalmaz(hat)unk egy beszédaktus megvalósításakor. Celce-Murcia és szerzőtársai Olshtain és Cohen (1991: 156) példáját idézik, amely szerint a bocsánatkérés aktusának létrehozásakor öt lehetséges stratégia közül választunk: a bocsánatkérés kifejezése vagy a felelősség elismerése kötelező elemek a beszéd-cselekvés megvalósulása szempontjából, a magyarázat, a jóvátétel felajánlása, valamint az ígéret a jövőbeli elkerülésre szituációs-specifikus és opcionális (Celce-Murcia et al. 1995: 21, Szili 2004: 295-6).

A szociokulturális kompetencia a beszélőnek az a képessége, hogy a kommunikáció szociokulturális kontextusának megfelelő megnyilatkozásokat hozzon létre. Alkomponensei a társadalmi kontextuális, a stilisztikai, a kulturális és a nem verbális kommunikációs faktorok.

A társadalmi kontextus a beszédpartnerek jellemzőire (kor, nem, társadalmi státusz stb.) és a beszédhelyzet (helyszín, időpont stb.) vonatkozik. Stilisztikai faktorok a formalitás foka és a regiszterek, nem verbális kommunikációs faktorok a testnyelv, a térkezelés, az érintés vagy a paralingvális kódok. A modellben a kulturális faktorok nagyon sokrétűek, többek között ide tartozik a kultúra produktumainak, a társadalmi szerkezetnek, a társadalmi konvencióknak az ismerete, illetve a kulturális különbségek felismerése és a sztereotípiák, előítéletek megfelelő kezelése is.

Amint korábban említettük, a beszédcselekvési kompetencia és a szociokulturális kompetencia Bachman (1990), illetve Bachman és Palmer (1996/2010) modelljének pragmatikai kompetenciájával hozhatók összefüggésbe. Előbbi az illokúciós kompetenciával/funkcionális tudással, utóbbi a szociolingvisztikai kompetenciával/szociolingvisztikai tudással rokonítható, bár meg kell jegyeznünk, hogy a szociokulturális kompetencia jóval tágabb fogalom a szociolingvisztikai kompetenciánál.

Canale és Swain 1980	Canale 1983	Bachman 1990	Bachman és Palmer 1996/2010	Celce-Murcia– Dörnyei–Thurrell 1995
szociolingvisztikai kompetencia	szociolingvisztikai kompetencia	pragmatikai kompetencia: a. szociolingvisztikai kompetencia b. illokúciós kompetencia	pragmatikai tudás: a. szociolingvisztikai tudás b. funkcionális tudás	szociokulturális kompetencia beszédcselekvési kompetencia

3. ábra: A nyelvtudásmodellek érintkező területei a pragmatikai kompetencia szempontjából

A fentiek alapján a kommunikatív kompetenciát olyan összetett, átfogó tudásként értelmezhetjük, amely a nyelvről való formális ismereteken túl az adott szituációnak megfelelő sikeres kommunikálás képességét is magába foglalja. Ennek szerves része a pragmatikai kompetencia, azaz a beszélőnek az a képessége, hogy a megnyilatkozásait az adott szociokulturális helyzetnek, a társadalmi elvárásoknak megfelelően hozza létre, valamint megnyilatkozásait úgy formálja meg, hogy azzal elérje a célját, azaz a hallgató a szándékolt illokúciós erőt tulajdonítsa neki, és annak megfelelően cselekedjen.

4. A pragmatikai kompetencia a KER-ben

A nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel foglalkozó alapidokumentum, a Közös Európai Referenciakeret (2002) is meghatározza a kommunikatív kompetenciát, de az előbbieken ismertetett modelleknél jóval tágabban értelmezi a fogalmat: „minden emberi kom-

petencia hozzájárul valamilyen módon a nyelvhasználók kommunikációs képességeihez, és így a kommunikatív kompetencia valamely alkotóelemének tekinthető” (KER 2002: 121). A dokumentum a kommunikatív kompetenciát a továbbiakban általános kompetenciákra és kommunikatív nyelvi kompetenciákra bontja. Utóbbiak közé tartoznak a nyelvi kompetenciák (lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológia, helyesírási, ortoépikai), a szociolingvisztikai és a pragmatikai kompetenciák. Már az elnevezésekből egyértelmű, hogy a KER az előző részben tárgyalt modellektől némileg eltérően értelmezi a pragmatikai kompetencia fogalmát, hiszen azokban a szociolingvisztikai kompetencia a pragmatikai kompetencia részeként jelent meg (Bachman 1990, Bachman és Palmer 1996).

A dokumentum leszögezi, hogy a nyelv szociokulturális jelenség, így számos tényezővel összefügg, de a szociolingvisztikai kompetenciát ezek közül kizárólag a következő nyelvhasználati szempontokhoz kapcsolja: társadalmi viszonyok nyelvi jelölése (üdvözlés, megszólítási formák), udvariassági szokások (pozitív és negatív udvariasság), népi bölcsességek kifejezése (közmondások, idiómák), stílusrétegbeli különbségek (a formalitás szintjei), dialektusok, akcentus (143). A szociokulturális ismereteket az általános kompetenciák közé utalja, és külön tárgyalja. Olyan témákat sorol ide, amelyek speciálisan jellemzőek egy adott társadalomra: interperszonális viszonyok, értékrend, attitűdök, testbeszéd stb.

A KER szerint a pragmatikai kompetenciák közé azok az elvek tartoznak, amelyek alapján a beszélő mondanivalója:

- a) szerveződik, strukturálódik és elrendeződik (beszédalkotási kompetencia);
- b) betölti kommunikatív funkcióját (funkcionális kompetencia);
- c) interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (tervezési kompetencia). (148).

A fenti részterületek közül a beszédalkotási kompetencia Canale beszéd- és szövegalkotói kompetenciájával, a funkcionális kompetencia pedig az illokúciós kompetenciával / funkcionális tudással / beszédcselekvési kompetenciával állítható párhuzamba, mivel a „különböző szóbeli és írott szövegek bizonyos funkcionális célok érdekében történő alkalmazását öleli fel” (KER 2002: 151). A funkcionális célok között megkülönbözteti a mikrofunkciókat (üdvözlés, javaslat, bocsánatkérés stb.) a megnyilatkozás szintjén, illetve a makrofunkciókat (leírás, elbeszélés, magyarázat, érvelés stb.), amelyek az összekapcsolódó mondatokból felépülő szóbeli és írott szövegekhez kapcsolódnak. Amint láthatjuk, a KER az elemzett nyelvtudásmodellektől eltérően értelmezi a pragmatikai kompetenciát: A szociolingvisztikai és a funkcionális kompetenciát eltávolítja egymástól, és csak az utóbbit tekinti a pragmatikai kompetencia részének.

5. A pragmatikai félresiklások

A fentiekben megvizsgáltuk a nyelvoktatás nézőpontjából a pragmatikai kompetencia fogalmát, de nem ejtettünk szót a pragmatikai kompetencia hiányosságából fakadó

jelenségekről, amelyekkel a nyelvoktatás – nyelvtanulás folyamatában részt vevők is nagyon gyakran találkozhatnak. Jenny Thomas (1983) pragmatikai félresiklásnak (pragmatic failure) nevezi azt a jelenséget, amikor ellentét feszül a beszélői szándék és a megnyilatkozás hatása között. A szakirodalomban a pragmatikai félresiklás mellett a pragmatikai hiba terminus is használatos, bár kétségtelen, hogy a grammatikai hibák természetével összehasonlítva az előbbi megnevezés írja le pontosabban a jelenséget (Thomas 1983, Maróti 2003). A pragmatikai félresiklások nem csupán a beszélőkhöz köthetők, hiszen hallgatóként is követhetünk el értelmezési hibákat, s félreérthetjük a beszédpartner szándékát. Mindezek olykor humoros helyzetekhez vezetnek, de fontos látnunk azt is, hogy gyakran megdöbbenünk, zavarba ejtik vagy megbántják a másik félt. Ezért is fontos hangsúlyoznunk a pragmatikai aspektus érvényesítésének fontosságát, a pragmatikai fejlesztés jelentőségét a nyelvórákon (Maróti 2003, Szili 2006).

Bachman (1990), illetve Bachman és Palmer (1996/2010) modelljeihez hasonlóan Thomas (1983) pragmatikafelfogásában is Leech elmélete tükröződik. Thomas az interkulturális kommunikációs helyzeteket vizsgálva megkülönböztet szociopragmatikai és pragmalingvisztikai félresiklásokat. Szociopragmatikai hibát akkor követ el a célnyelvi beszélő, ha nincs tisztában a beszélőközösség nyelvhasználatát irányító szociokulturális elvekkel, társadalmi elvárásokkal. Ilyen típusú félresiklás például, ha beszédpartnerünknek felteszünk egy kérdést egy olyan témával kapcsolatban, amiről az adott közösségben nem illik beszélni, vagy a célnyelvi szokáskultúrától eltérően szólítunk meg egy ismeretlen járókelőt az utcán, esetleg *szíával* köszönünk a szomszédban lakó idős hölgynek. Thomas (1983) a szociopragmatikai hibák négy különböző forrását különbözteti meg: (1.) *a tolakodás mértéke, azaz a szabad és nem szabad hozzáférésű információk és dolgok köre* azzal a jelenséggel van összefüggésben, hogyha bizonyos dolgokhoz vagy információkhoz jogunk van, akkor sokkal direkter viselkedünk nyelvileg, mint ha nincs jogunk hozzájuk. Problémát okozhat azonban, hogy kultúránként eltérő azoknak a dolgoknak és információknak a csoportja, amelyekhez jogunk van (szabad hozzáférésű dolog/információ), illetve amelyekhez nincs jogunk (nem szabad/kevésbé szabad hozzáférésű dolog/információ). Mi, magyarok például nagy valószínűséggel tolakodónak ítélnénk azt a beszédpartnert, aki nyíltan érdeklődne a keresetünk, a vallásunk vagy a politikai meggyőződésünk felől, bár hozzá kell tenni, hogy a beszédpartnerek közti társadalmi távolság mértéke jelentősen árnyalhatja a kérdést. A szociopragmatikai hibák további forrásai (2.) *a tabuk*, (3.) *a hatalom és a társadalmi távolság változatai* és nyelvi leképeződése, illetve (4.) *a világlátás és az értékek rangsora* (Thomas 1983, Maróti 2003). Ez utóbbi arra vonatkozik, hogy értékrendünk miképpen mutatkozik meg a nyelvhasználatunkban, például véleményünk kifejtésekor a tapintatot vagy az őszinteséget részesítjük-e előnyben.

Pragmalingvisztikai félresiklásról akkor beszélünk, ha a nyelvhasználó nem megfelelő nyelvi eszközöket alkalmaz beszédszándékának kifejezésére, ezért megnyilatkozásának pragmatikai ereje különbözik a beszélő által neki tulajdonított pragmatikai erőtől. Amikor magyarul tanuló külföldi adatközlőm a vonaton azt mondta az utastársának, hogy *Nem jó itt dohányozni*, beszédpartnere könnyen tanácsként értelmezhetette az ere-

detileg kérdésnek/udvarias felszólításnak szánt megnyilatkozást. A pragmlingvisztikai hibák jellemző forrása az anyanyelvi transzfer, azaz a nyelvtanuló az anyanyelvéből hoz át olyan formulákat, kommunikációs stratégiákat a célnyelvbe, amelyek teljesen félreérthetők az adott szituációban. Ha az amerikai nyelvtanuló a *Good luck!* jókívánságot *Jó szerencsét!*-ként átülteti a magyar nyelvre, egy olyan köszönést valósít meg, ami csak a bányászok körében használatos (Maróti 2003: 168). Félreértéshez vezet az is, amikor a kínai adatközlő anyanyelvének *Nǐchī quo ma?* (*Ettél már?*) udvariassági formuláját szó szerint lefordítja a célnyelvre. Ez a kifejezés ugyanis a kínai nyelvben udvarias köszönés, mellyel a beszélő ebéd- vagy vacsoraidőben a beszédpartner hogyléte felől érdeklődik, de egy más kultúrából származó feltehetőleg furcsa, esetleg tolazkodó kérdésnek fogja tartani ebben a helyzetben. Thomas (1983) rámutat a tanítás okozta pragmlingvisztikai félresiklások jelenségére is, s ezzel felhívja a figyelmet a tanórai input szerepére. A tananyag, az órán közvetített nyelvi minták ugyanis nagy hatást gyakorolnak a nyelvtanuló nyelvhasználatára, de nem feltétlenül tükrözik az adott szituációkra jellemző valós kommunikációt.

A szociopragmatikai és pragmlingvisztikai félresiklásoknak a felsoroltak mellett más forrásaik is lehetnek, amelyeket a köztes nyelvi pragmatikai kutatások térképeznek fel.

A fentiekben a legismertebb kommunikatív kompetencia modellek, valamint a Közös Európai Referenciakeret segítségével elemeztem a pragmatikai kompetencia fogalmát. Természetesen léteznek más elméletek, definíciók is, de fontosnak tartottam a nyelvoktatás szempontjait szem előtt tartó felfogások bemutatását, amelyek segítenek tudatosabbá tenni a pragmatikai kompetencia fejlesztésének összetett folyamatát.

Irodalom

- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F.– Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F.– Palmer, A. 2010. *Language assessment practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press, USA.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési vizsgautasítási stratégiái magyar nyelven. In: Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv* 4. Pécs 137–152.

- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J.C. Richards, & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Harlow: Longman.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Celce-Murcia. – M., Dörnyei, Z. – Thurrell, S. 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Hymes D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- KER 2002. Közös Európai Referenciakeret. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Maróti Orsolya 2003. *Szia professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában*. Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) Hungarológiai Évkönyv 4. 166–172.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- Szili Katalin 2006. Grammatika – pragmatika? *THL2 Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 22–28.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91–112.